

3 | Effecten van segregatie: cognitieve en non-cognitieve uitkomsten en mechanismen

Orhan Agirdag, Mieke Van Houtte & Piet Van Avermaet

Schoolsegregatie is een veelbesproken thema in Vlaanderen. Net zoals in de rest van de wereld heeft de notie van segregatie ook hier een pejoratieve bijklank. Het mag dan niemand verwonderen dat Vlaanderen sinds twee decennia eveneens een *desegregatie*beleid kent. Dit heeft zijn kiemen in de Non-discriminatieverklaring en is verder uitgewerkt in het Gelijke Onderwijskansen beleid (Sierens, Mahieu & Nouwen, 2011).

Waarom schoolsegregatie problematisch is en waarom er nood is aan gemengde scholen is echter niet meteen duidelijk. In Vlaanderen is er immers weinig gekend over de gevolgen van schoolsegregatie op de cognitieve of non-cognitieve kenmerken van de leerlingen (Desmedt & Nicaise, 2006; Van Houtte & Stevens, 2009). We weten uit voorgaande studies wel dat de *individuele* etnische en sociaaleconomische achtergrond (SES) van een leerling samenhangt met zijn/haar onderwijsprestaties, maar wat het netto-effect van etnische en SES *samenstelling* van het leerlingenpubliek betreft, zijn de onderzoeksgegevens schaars. We weten bijvoorbeeld dat een allochtone leerling uit een arbeidersgezin gemiddeld genomen slechter presteert dan een etnisch Vlaamse leerling uit een welgesteld gezin (zie bijvoorbeeld Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2006), maar we weten niet of die leerling beter zou presteren in een ‘zwarte’ concentratieschool, dan wel in een school met voornamelijk ‘witte’ middenklasse leerlingen.

Het publieke discours suggereert voortdurend het voordeel van ‘witte’ of ‘gemengde’ scholen, maar wij kennen weinig studies die dat kunnen onderbouwen, althans wat Vlaanderen betreft. Kortom, het *desegregatie*beleid en het publieke discours over schoolsegregatie steunt eerder op *common sense* veronderstellingen, dan op wetenschappelijke bevindingen. Met dit onderzoek willen we daarom een aantal wetenschappelijke bevindingen in het debat inbrengen.

In tegenstelling tot Vlaanderen is er internationaal gezien veel meer bekend over de consequenties van etnische segregatie en sociaaleconomische segre-

gatie (voor reviews en meta-analyses zie Stephan, 1978; Driessen, 2007; van Ewijk & Sleegers, 2010a, 2010b). Sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw hebben tal van studies - voornamelijk uit de Verenigde Staten (VS) - de impact van segregatie onderzocht. Het internationaal onderzoek rond segregatie heeft echter ook beperkingen. Ten eerste hebben de bestaande studies zich voornamelijk gericht op de cognitieve uitkomsten, met name, op de schoolprestaties van de leerlingen. Over de impact van segregatie op non-cognitieve uitkomsten is er veel minder bekend (Van Houtte & Stevens, 2009; Karsten, 2009). In deze studie willen we daarom - naast cognitieve - ook de effecten van segregatie op non-cognitieve uitkomsten, met name, op het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen nagaan.

Een tweede, en wel de meest cruciale tekortkoming van het bestaand internationaal onderzoek, is de quasi volledige afwezigheid van *verklaringen* voor de gevonden effecten van schoolsegregatie. Hoewel deze kritiek al decennia herhaald wordt (zie bijvoorbeeld Jencks & Mayer, 1990), zijn de studies die op zoek gaan naar de verklaringen voor de gevonden effecten zeer schaars (zie Karsten, 2009). Ofwel worden theoretische verklaringen naar voren geschoven die niet empirisch worden getest, ofwel worden verklarende variabelen in de modellen opgenomen zonder enige theoretische ondersteuning. Met andere woorden, de vraag *waarom* etnische en SES samenstelling van de school een invloed heeft, wordt zelden beantwoord. Nochtans is het openen van deze *black-box* van kapitaal belang. Het bestuderen van de verklaringen is immers *de* sleutel tot verdere opbouw van kennis. Ook vanuit het beleidsperspectief is het nagaan van de verklaringen voor de effecten belangrijk: indien we kunnen achterhalen *waarom* segregatie een negatief effect uitoefent, kunnen beleidsmakers focussen op deze processen zodat er in alle scholen kwaliteitsvol onderwijs geleverd kan worden. Een tweede doelstelling van het voorliggend onderzoek is dan ook het openen van deze *black-box* van schoolsegregatie door het bestuderen van processen die de relatie tussen schoolsegregatie en leerlinguitkomsten kunnen verhelderen.

3.1 De gegevens

De dataverzameling werd uitgevoerd in het schooljaar 2008-2009, waarbij er een getrapte steekproef werd getrokken. Om voldoende variatie te hebben met betrekking tot de etnische en sociaaleconomische samenstelling van de scholen, zijn er eerst drie Vlaamse steden geselecteerd met een diverse populatie (Genk, Antwerpen en Gent). Onze gegevens zijn dus enkel representa-

tief voor stedelijke contexten. Gebruik makend van de gegevens van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, werden in deze steden 116 lagere scholen gecontacteerd en 68 scholen (vestigingen) zegden toe om mee te werken aan het onderzoek (respons van 54%, zonder systematische vertekening). Figuur 3.1 geeft de etnische en sociaaleconomische samenstelling weer van deze scholen.

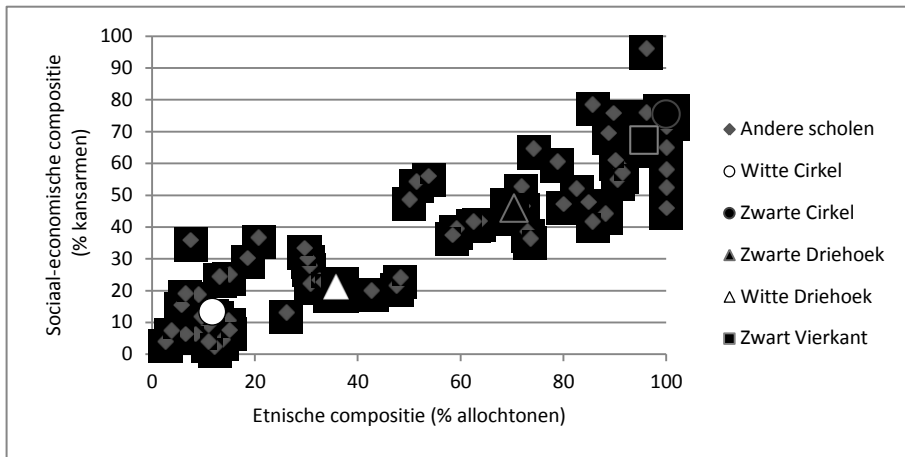
Voor de kwantitatieve data werden de leerlingen uit het vijfde en het zesde leerjaar en alle leerkrachten bevraagd binnen de 68 scholen die toestemden om deel te nemen aan het onderzoek. Leerlingen vulden de vragenlijsten in onder de supervisie van een leerkracht en één of twee leden van het onderzoeksteam. Uiteindelijk werden 2 845 leerlingen en 705 leerkrachten bevraagd. De vragenlijsten waren volledig anoniem. De kwantitatieve analyses die we hier zullen presenteren zijn voornamelijk gebaseerd op (multilevel) regressieanalyses, maar om redenen van beknoptheid en leesbaarheid tonen we vooral grafische output.

We hebben ook kwalitatieve gegevens verzameld bij de leerkrachten in vijf scholen. Deze vijf scholen zijn als een deelsteekproef geselecteerd uit de steekproef van 68 scholen. In figuur 3.1 zijn deze vijf scholen gemarkeerd. Figuur 3.1 maakt duidelijk dat er zowel scholen zijn geselecteerd met een groot aantal allochtone en kansarme leerlingen als scholen met een klein aantal allochtone en kansarme leerlingen.

Om de anonimiteit van de scholen te garanderen, hebben we pseudoniemen verzonnen die alluderen op de etnische samenstelling van de scholen, namelijk *Witte Cirkel*, *Witte Driehoek*, *Zwarte Driehoek*, *Zwarte Cirkel*, *Zwart Vierkant*. Binnen deze vijf scholen hebben we in totaal diepte-interviews gedaan met 26 leerkrachten (inclusief vijf directeurs). De interviews zijn in de scholen afgenomen door de eerste auteur van dit hoofdstuk. We hebben ervoor geopteerd om zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten te interviewen. Met uitzondering van één leerkracht (Nadia,⁹ *Zwarte Driehoek*), waren alle leerkrachten van etnisch Vlaamse afkomst. Tijdens de interviews hebben we vermeden om directe vragen te stellen over schoolsegregatie om geen specifieke antwoorden uit te lokken. Deze onderwerpen zijn eerder spontaan besproken door de meeste leerkrachten.

⁹ We gebruiken ook pseudoniemen voor de leerkrachten.

Figuur 3.1 De steekproef van scholen volgens etnische en sociaaleconomische samenstelling



(N=68) *Kwalitatief bevraagde scholen zijn gemarkeerd* (N=5)

3.2 Effecten van segregatie op non-cognitieve uitkomsten

Leerlingen spenderen ongeveer de helft van hun “wakkere” tijd in een schoolcontext. Het ligt dus voor de hand dat de school niet alleen een invloed kan uitoefenen op de schoolprestaties van de leerlingen, maar ook op non-cognitieve uitkomsten. We bespreken eerst de invloed van schoolsamenstelling op de non-cognitieve uitkomsten.¹⁰

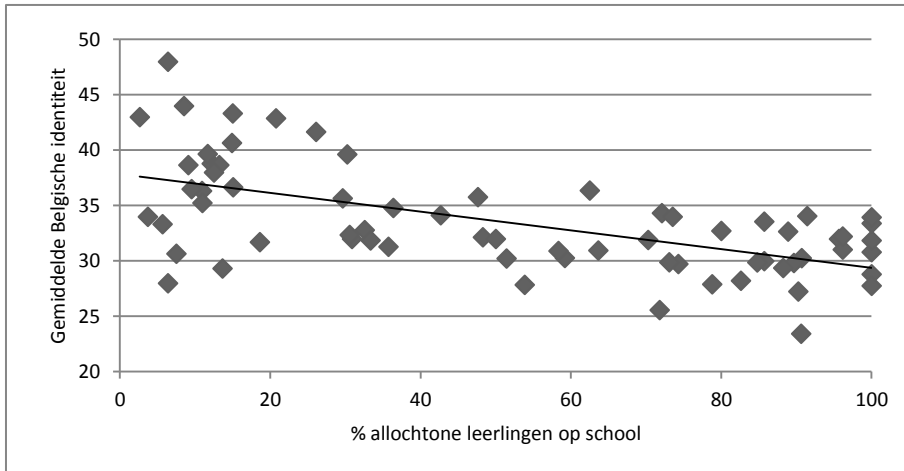
3.2.1 Segregatie en Belgische identificatie

We hebben de Belgische identificatie van de leerlingen nagegaan op basis van de *Collective Self-Esteem Scale* (Luhtanen & Crocker, 1992). Deze bevat de volgende vijf items: (1) *Ik zie mezelf als een Belg*, (2) *Ik vind het vaak jammer dat ik een Belg ben (invers)*, (3) *Ik ben blij dat ik een Belg ben*, (4) *Ik heb vaak het gevoel dat België waardeloos is (invers)*, (5) *Ik heb een goed gevoel over België*. Hierbij dienden de leerlingen op een schaal met vijf antwoordcategorieën aan te duiden in welke mate ze akkoord gingen met deze

¹⁰ We willen benadrukken dat het hier gaat om een selectie van de analyses die we uitgevoerd hebben. Voor verdere lectuur verwijzen we naar: Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2011) Agirdag, Huyst & Van Houtte (2012), Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet (2011).

stellingen. Het gemiddelde van de vijf items werd genomen als indicatie van Belgische identificatie (betrouwbaarheid: Cronbach's $\alpha=0.80$). Hoe hoger hun score, hoe hoger hun Belgische identificatie.

Figuur 3.2 Gemiddelde Belgische identiteit (min=10; max=50) van allochtone leerlingen naar percentage allochtone leerlingen op school



Uit figuur 3.2 blijkt heel duidelijk dat allochtone leerlingen zich minder 'Belg' voelen in scholen waar er meer allochtone medeleerlingen zijn. Dit wordt verklaard door het feit dat allochtone leerlingen meer autochtone vrienden maken in scholen waar er meer autochtone leerlingen zijn. Deze interetnische vriendschappen resulteren dus in een sterkere Belgische identiteit voor allochtone leerlingen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2011).

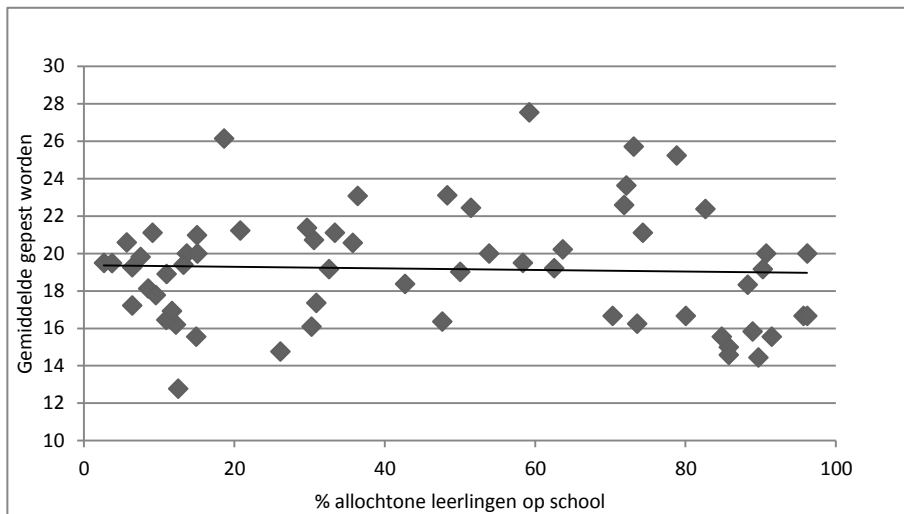
Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de schoolomgeving een uitgelezen plaats is waar interetnische contacten en vriendschappen kunnen ontstaan. Vooral bij autochtone leerlingen blijkt de school die ze bezoeken bepalend voor het al dan niet hebben van interetnische vriendschappen – zelfs in steden waar je zou verwachten dat de kansen om elkaar te ontmoeten legio zijn (zie Van Houtte & Stevens, 2009).

3.2.2 Segregatie en gepest worden

Ten tweede hebben we nagegaan of de etnische samenstelling van een school een invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen. Meer specifiek hebben we onderzocht of de leerlingen meer of minder worden gepest naargelang de etnische samenstelling van de school. De mate waarin leerlingen worden gepest werd nagegaan op basis van drie zelf gerapporteerde items (zie Espelage & Swearer, 2003). Meer specifiek moesten de leerlingen aangeven in welke mate de volgende zaken gelden voor hen: (1) *Ik word op deze school gepest*, (2) *Ik word op deze school uitgesloten* en (3) *Ik word op deze school uitgeschoold*. Er waren telkens vijf antwoordcategorieën, gaande van 'nooit' tot 'heel vaak'. Het gemiddelde van de drie items werd genomen als indicatie van de mate waarin een leerling werd gepest (betrouwbaarheid: Cronbach's $\alpha=0.84$). Hoe hoger hun score, hoe vaker de leerlingen gepest worden.

Uit figuur 3.3 blijkt dat voor autochtone leerlingen de etnische samenstelling van de school geen significant effect heeft op de mate waarin ze worden gepest. Met andere woorden, gemiddeld genomen worden etnisch Vlaamse leerlingen niet minder of meer gepest in scholen waar er meer allochtone leerlingen zijn. Daarentegen blijkt uit onze resultaten dat allochtone leerlingen lichtjes meer worden gepest in scholen met een hoger aandeel van autochtone leerlingen. Dit blijkt vooral verklaard te worden door het feit dat het interetnische klimaat van deze scholen gekenmerkt wordt door interetnische conflicten.

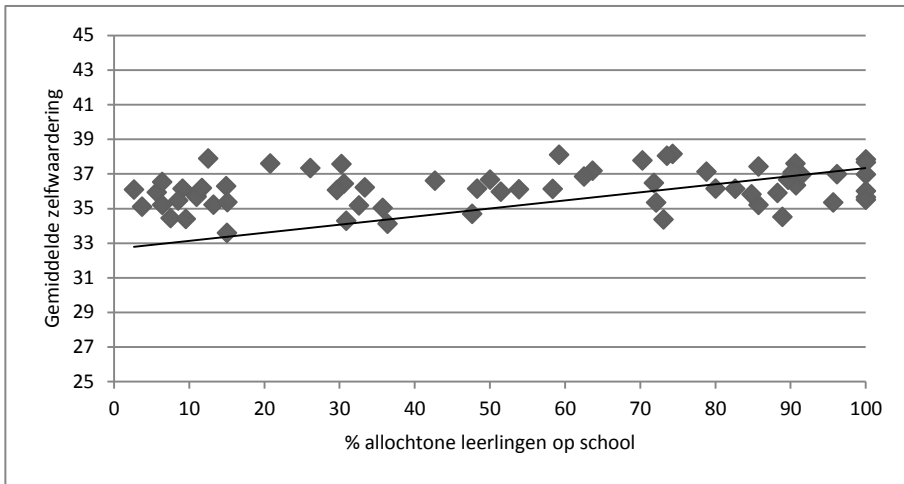
Figuur 3.3 Gemiddelde gepest worden (min=10; max=50) van autochtone leerlingen naar percentage allochtone leerlingen op school (*trendlijn niet significant*)



3.2.3 Segregatie en zelfwaardering

Ten slotte hebben we nagegaan of de etnische samenstelling van een school een effect heeft op de zelfwaardering van de leerlingen. We hebben de zelfwaardering van de leerlingen nagegaan met de Rosenberg Self-Concept schaal (Rosenberg & Simmons, 1972). Deze schaal bestaat uit 12 stellingen zoals: 'Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf' of 'Ik denk dat ik een aantal goede eigenschappen bezit'. De leerlingen hadden vijf antwoordmogelijkheden gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'. Het gemiddelde van de twaalf items werd genomen als indicatie van de zelfwaardering van een leerling (betrouwbaarheid: Cronbach's $\alpha=0.80$). Hoe hoger hun score, hoe hoger hun zelfwaardering.

Figuur 3.4 Gemiddelde zelfwaardering (min=10; max=50) van de leerlingen naar percentage allochtone leerlingen op school



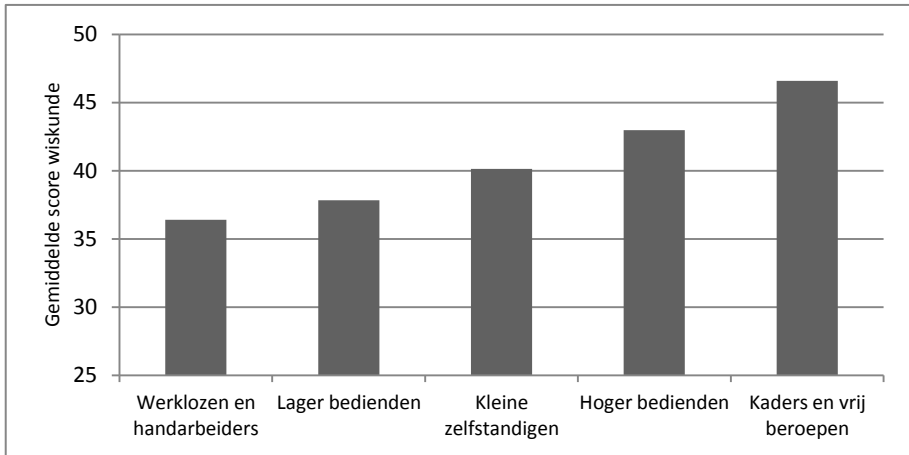
Figuur 3.4 maakt duidelijk dat de zelfwaardering van de leerlingen stijgt naarmate er meer allochtone leerlingen zijn in hun school. Dit geldt zowel voor allochtone als autochtone leerlingen. Deze bevinding werd eveneens teruggevonden in de internationale literatuur (zie Stephan, 1978; Gray-Litte & Hafdahl, 2000). Dit wordt doorgaans verklaard door te verwijzen naar vergelijkingsprocessen die een invloed hebben op de zelfwaardering. Zo voelen autochtone leerlingen zich beter wanneer ze zich kunnen vergelijken met allochtone leerlingen, wellicht omdat allochtonen maatschappelijk gezien als ‘de mindere’ worden beschouwd. Allochtone leerlingen voelen zich net slechter wanneer ze zich vergelijken met autochtonen, wellicht omdat autochtonen maatschappelijk gezien als ‘de betere’ worden beschouwd.

3.3 De impact van *individuele sociaaleconomische en etnische achtergrond* op onderwijsprestaties

De onderwijsprestaties werden gemeten op basis van een genormeerde re-
kentoets (de zogenaamde Dudal-test) die ontwikkeld werd door Dudal &
Deloof (2004). Deze toets bevat 60 vragen en peilt naar kennis over vier
domeinen, namelijk (1) vraagstukken, (2) hoofdrekenen, (3) getallenleer en
(4) cijferen. Om er zeker van te zijn dat de vragen gedekt zijn door de curri-
cula van de scholen, werden de testen voorgelegd aan de directeurs van de

scholen. Twee scholen werden uit de data geweerd, omdat de directies niet konden bevestigen dat de test werd gedekt door het schoolcurriculum.

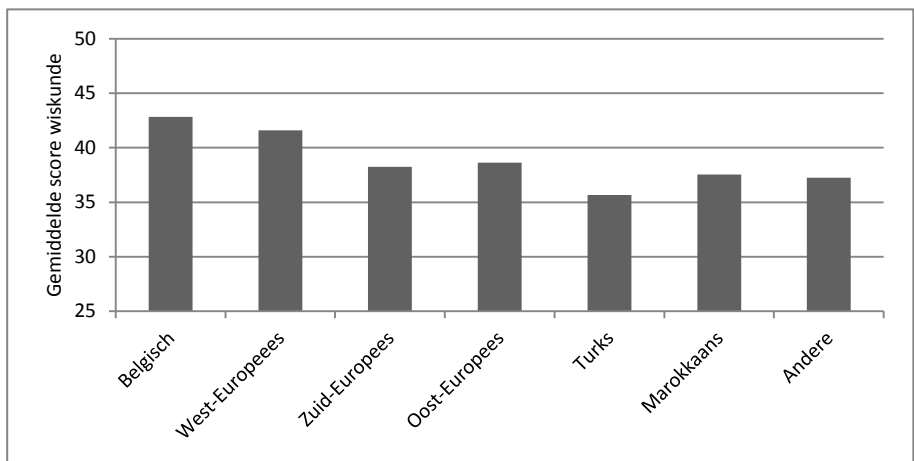
Figuur 3.5 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van leerlingen naargelang hun sociaaleconomische afkomst



Figuur 3.5 geeft een schets van de bestaande sociaaleconomische ongelijkheden in onderwijsprestaties. We bepaalden de sociaaleconomische afkomst van de leerlingen op basis van het beroep van de ouders. We namen de hoogste beroepspositie van beide ouders als de indicator van de sociale afkomst van de leerling. Figuur 3.5 maakt duidelijk dat leerlingen van een hogere sociaaleconomische afkomst veel beter presteren in wiskunde dan leerlingen van een lagere sociaaleconomische afkomst. Het valt op dat kinderen die helemaal boven op de sociale ladder staan (wiens ouders kaderfuncties bekleden of een vrij beroep hebben) tot anderhalf maal beter scoren in wiskunde dan kinderen wiens ouders handenarbeid verrichten of (langdurig) werkloos zijn.

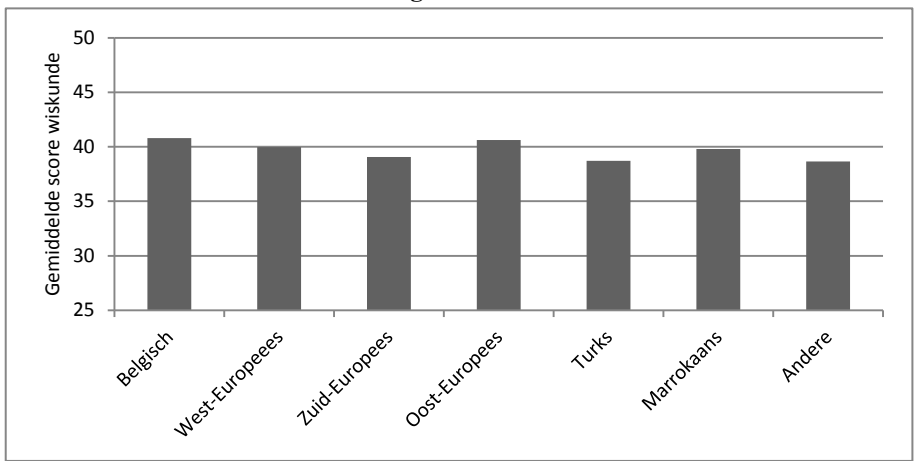
Figuur 3.6 toont dat de wiskundeprestaties van de leerlingen ook samenhangen met hun etnische afkomst. We bepaalden de etnische afkomst van de leerlingen op basis van de geboorteplaats van de grootmoeders en de ouders van de leerlingen. Uit figuur 3.6 blijkt dat etnisch Belgische leerlingen (n=1 329) gemiddeld het hoogst scoren in wiskunde, gevolgd door West-Europeanen (n=158), Oost-Europeanen (n=164), Zuid-Europeanen (n=188), Marokkanen (n=444) en 'andere' allochtonen (n=193), terwijl leerlingen van Turkse afkomst (n=369) het slechtst scoren.

Figuur 3.6 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van de leerlingen naargelang hun etnische afkomst



Deze bevinding dient echter sterk genuanceerd te worden. Wanneer we rekening houden met de sociaaleconomische afkomst van de leerlingen - zoals afgebeeld in figuur 3.7 - blijken deze ongelijkheden tussen verschillende etnische groepen sterk te reduceren, zo niet te verdwijnen. Met andere woorden, de etnische afkomst van de leerlingen is minder doorslaggevend voor hun wiskundeprestaties dan hun sociale afkomst.

Figuur 3.7 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van leerlingen naargelang hun etnisch afkomst, rekening houdend met hun sociaaleconomische achtergrond

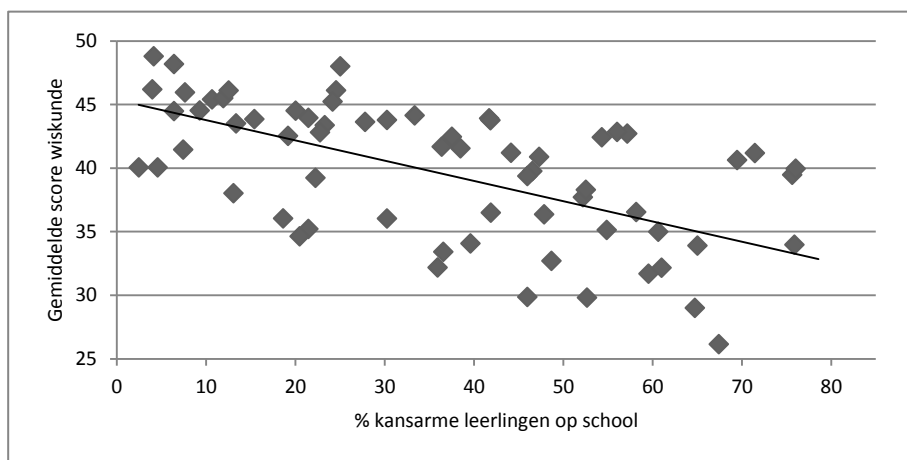


3.4 De impact van segregatie op onderwijsprestaties

Hierboven hebben we slechts de impact van de *individuele* sociaaleconomische en etnische afkomst besproken. Zoals we in onze inleiding al hebben aangehaald, is een echte vraag of de sociaaleconomische en etnische *samenstelling* van het *publiek* in de scholen ook een rol speelt met betrekking tot onderwijsprestaties van de leerlingen.

Figuur 3.8 geeft een beeld van de gemiddelde wiskundeprestaties per school, naargelang het aandeel leerlingen met ouders die handarbeiders of langdurige werklozen zijn (hier aangeduid als *kansarme* leerlingen). Een kansarme leerling wordt hier dus gedefinieerd als een leerling wiens ouders werkloos of handarbeiders zijn. Het valt op dat leerlingen die schoollopen in scholen met een hogere proportie van kansarme leerlingen beduidend lager scoren op wiskunde dan leerlingen in scholen met weinig leerlingen uit deze kansarme groepen: de trendlijn is duidelijk neerwaarts.

Figuur 3.8 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) voor scholen naar percentage kansarme leerlingen op school (N=66)

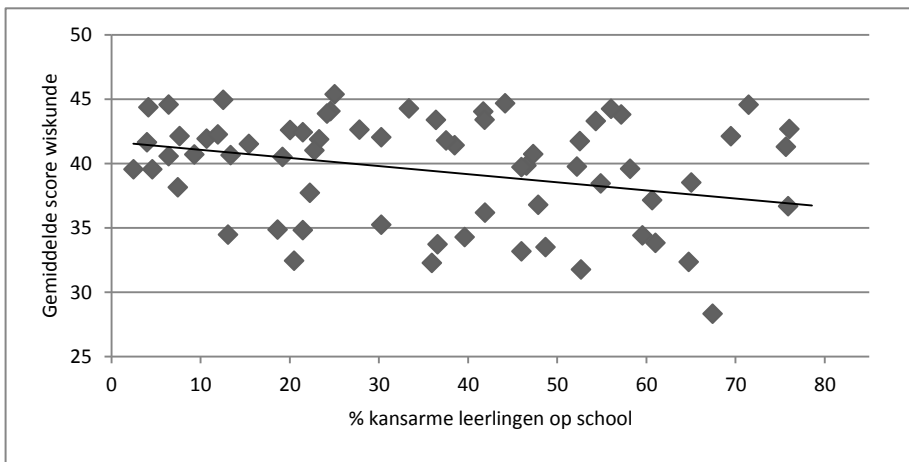


Het is echter te voorbarig om op basis van de bovenstaande gegevens te besluiten dat leerlingen minder goed presteren in wiskunde omwille van het publiek in deze scholen. Het zou immers kunnen dat de leerlingen in scholen met veel kansarme leerlingen vooral slecht scoren omwille van hun *eigen* individuele sociaaleconomische afkomst. We dienen dit laatste aspect dus in rekening te brengen.

De resultaten van een dergelijke operatie staan afgebeeld in figuur 3.9. We zien dan dat zelfs indien we rekening houden met de individuele sociaaleconomische afkomst van de leerlingen, de negatieve trend nog steeds aanwezig is: hoe groter de proportie kansarme leerlingen op school, hoe lager de scores voor wiskunde. Vergeleken met figuur 3.8 wordt echter duidelijk dat de trendlijn veel minder steil is.

Dit betekent dat de verschillen tussen de scholen wat betreft wiskundeprestaties vooral veroorzaakt worden door de individuele sociaaleconomische achtergronden van de leerlingen zelf in deze scholen. Maar ook de sociaaleconomische samenstelling van het leerlingenpubliek speelt duidelijk een rol. Met andere woorden, een leerling presteert over het algemeen volgens zijn/haar eigen sociaaleconomische achtergrond, maar in een school met meer kansrijke medeleerlingen scoort hij/zij gemiddeld beter dan in een school met veel kansarme medeleerlingen.

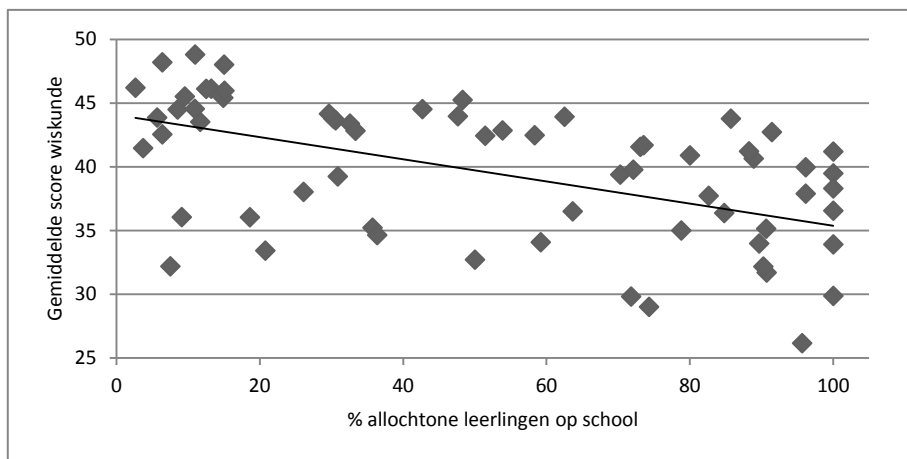
Figuur 3.9 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) voor scholen naar percentage kansarme leerlingen op school (N=66), rekening houdend met individuele sociaaleconomische achtergronden van de leerlingen



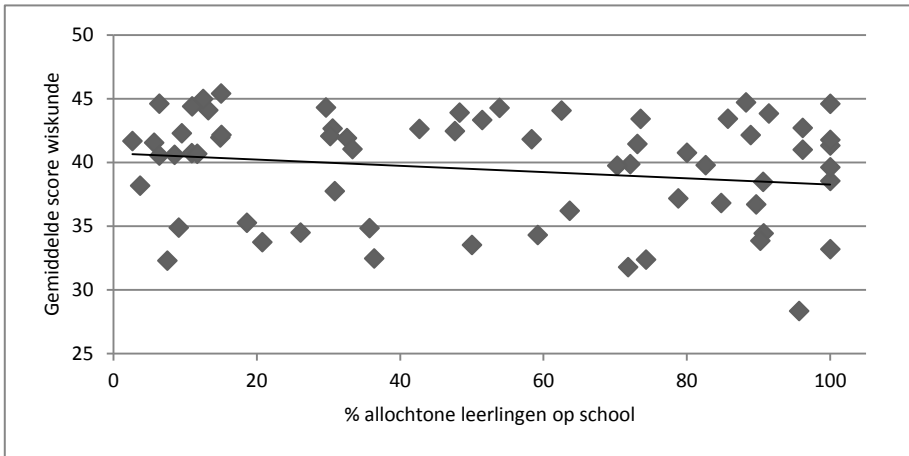
In figuur 3.10 en 3.11 herhalen we een analoge denkoefening voor de etnische samenstelling van scholen. Meer specifiek willen we nagaan of het percentage allochtonen in een school een invloed heeft op de wiskundeprestaties van de leerlingen. Een allochtoon wordt hier gedefinieerd als iemand waarvan één grootmoeder, de vader of de moeder geboren zijn in een niet-West-Europees land.

Figuur 3.10 maakt duidelijk dat er inderdaad een negatieve samenhang is tussen het aandeel allochtone leerlingen op school en de gemiddelde wiskundeprestaties van de leerlingen. Figuur 3.11 maakt echter duidelijk dat, wanneer we rekening houden met de individuele sociaaleconomische afkomst van de leerlingen, deze negatieve trend nagenoeg verdwijnt en dus de proportie allochtonen op school niet meer significant samenhangt met de wiskundeprestaties van de leerlingen. Met andere woorden, de sociaaleconomische samenstelling van de scholen is veel meer doorslaggevend dan de etnische samenstelling van de scholen.

Figuur 3.10 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van scholen naar percentage allochtone leerlingen op school (N=66)



Figuur 3.11 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van scholen naar percentage allochtone leerlingen op school (N=66), rekening houdend met individuele sociaaleconomische achtergronden van de leerlingen (trendlijn niet significant)



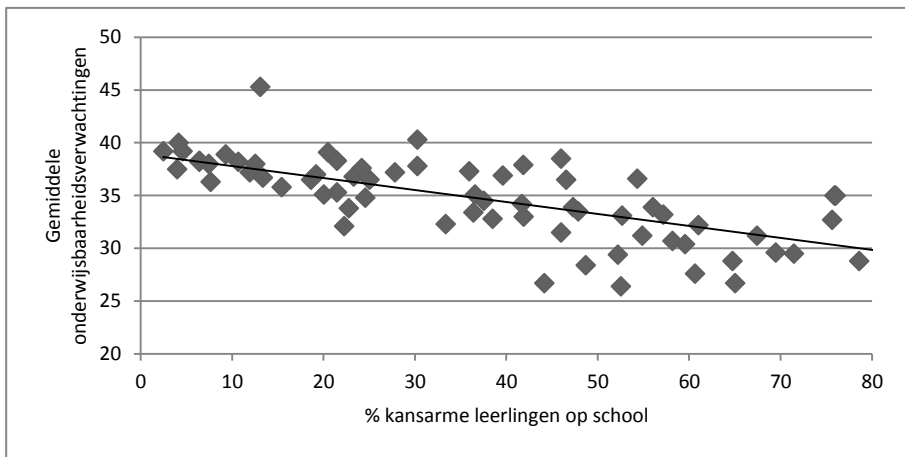
3.5 Waarom heeft segregatie een impact op prestaties?

Hierboven hebben we aangetoond dat de sociaaleconomische samenstelling van de scholen (percentage kansarme leerlingen) een invloed uitoefent op de onderwijsprestaties van de leerlingen. De vraag is nu hoe we deze invloed kunnen *verklaren*. Als mogelijke verklaring wijzen onderwijssociologen en sociaal-psychologen vaak in de richting van de leerkrachtenverwachtingen (Rosenthal & Jacobson, 1968; Brophy, 1983). Meer specifiek wordt er gesteld dat wanneer leerkrachten verwachten dat leerling x minder onderwijsbaar en minder capabel is dan leerling y, leerling x uiteindelijk minder goed zal presteren dan leerling y. Het fenomeen is ook wel bekend als het ‘*Pygmalion-effect*’. Indien de verwachtingen van de leerkrachten in scholen met een hoger aandeel van kansarme leerlingen lager liggen, kan dit dus een invloed hebben op de wiskundeprestaties van de leerlingen.

Om dit te toetsen hebben we de opvattingen van de leerkrachten over de onderwijsbaarheid van de leerlingen op hun school bevraagd. Deze onderwijsbaarheidsverwachtingen van de leerkrachten werden gemeten op basis van 31 stellingen, gebaseerd op Kornblau (1982) zoals: *de leerlingen op deze school zijn slim; hebben veel inzicht, zijn leergierig, kunnen zich goed concentreren*. De leerkrachten hadden vijf antwoordmogelijkheden gaande van

‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’. Het gemiddelde van de 31 items werd genomen als indicatie van de onderwijsbaarheidsverwachting van de leerkracht (Cronbach’s $\alpha=0.95$). Hoe hoger hun score, hoe hoger de verwachtingen van de leerkrachten over de onderwijsbaarheid van de leerlingen op hun school.

Figuur 3.12 Gemiddelde scores van onderwijsbaarheidsverwachtingen (min=10; max=50) van de leerkrachten per percentage kansarme leerlingen op school (N=68)



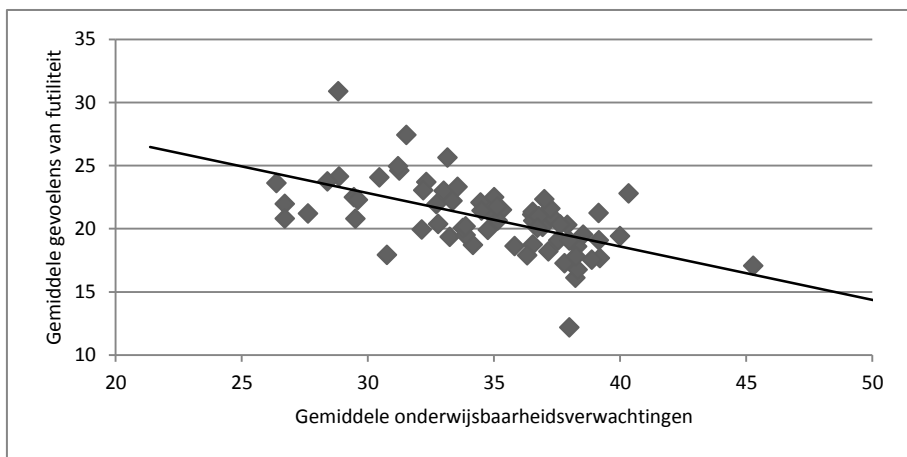
Figuur 3.12 maakt duidelijk dat hoe meer kansarme leerlingen er op school zijn, hoe lager de onderwijsbaarheidsverwachtingen van de leerkrachten zijn.

Dit betekent echter nog niet automatisch dat de onderwijsprestaties in kansarme concentratiescholen lager liggen omwille van het feit dat de onderwijsbaarheidsverwachtingen van de leerkrachten in deze scholen lager liggen. De verwachtingen van de leerkrachten moeten immers eerst een invloed uitoefenen op de overtuigingen van de leerlingen zelf alvorens ze impact kunnen hebben op hun onderwijsprestaties. Zo argumenteert Jussim (1986) dat lagere leerkrachtenverwachtingen ertoe kunnen leiden dat leerlingen pessimistischer worden en in sterkere mate het gevoel hebben dat ze geen controle hebben over eigen onderwijssucces.

Wij hebben nagegaan of onderwijsbaarheidsverwachtingen van de leerkrachten een impact hebben op de *gevoelens van futiliteit* van de leerlingen, dit zijn de verwachtingen van de leerlingen dat ze onafwendbaar een slechte

onderwijstoeekomst zullen hebben. De mate waarin leerlingen gevoelens van futiliteit tonen werd gemeten op basis van de volgende vier items die gebaseerd zijn op Brookover et al. (1979): (1) *Voor mensen als ik is er weinig kans dat we in het leven bereiken wat we graag willen*, (2) *Mensen zoals ik zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen we nog zo hard*, (3) *Leerlingen zoals ik hebben geen geluk op school*, en (4) *Op school is punten halen een kwestie van geluk hebben*. De leerlingen hadden vijf antwoordmogelijkheden gaande van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’. Het gemiddelde van de vier items werd genomen als indicatie van het gevoel van futiliteit van de leerling (Cronbach’s $\alpha=0.62$). Hoe hoger hun score, hoe hoger hun gevoel van futiliteit.

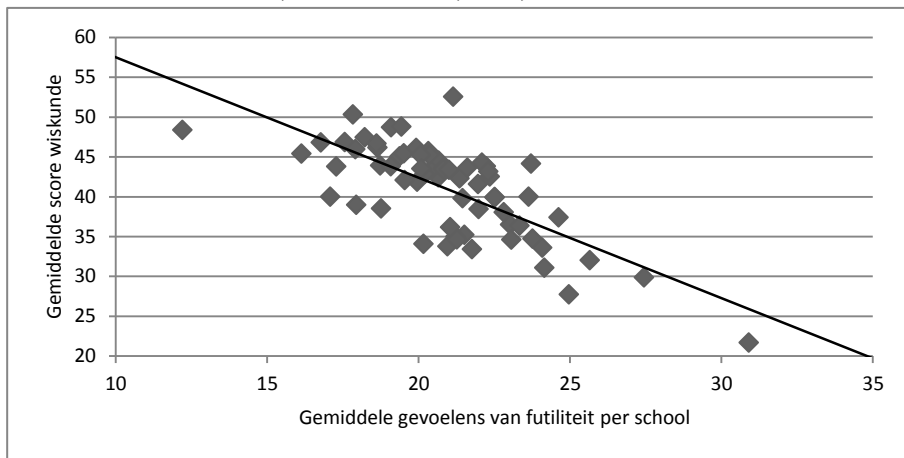
Figuur 3.13 Impact van gemiddelde onderwijsbaarheidsverwachtingen bij leerkrachten (min=10; max=50) op gemiddelde futiliteitsgevoelens bij leerlingen (min=10; max=50) op school (N=68)



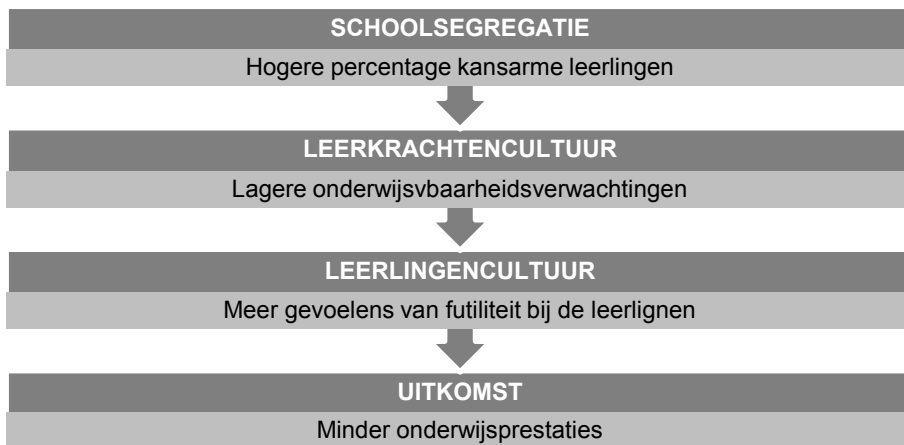
Figuur 3.13 maakt duidelijk dat in scholen waar leerkrachten hogere onderwijsbaarheidsverwachtingen hebben, de leerlingen gemiddeld genomen minder gevoelens van futiliteit uiten. Dit impliceert dat hogere verwachtingen van de leerkrachten ertoe leiden dat leerlingen het gevoel hebben dat ze meer controle hebben over hun eigen onderwijssucces.

Ten slotte is het de vraag of deze gevoelens van futiliteit op hun beurt gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties. Figuur 3.14 maakt inderdaad duidelijk dat meer gevoelens van futiliteit bij de leerlingen samengaat met gemiddelde lagere onderwijsprestaties (wiskundeprestaties) in deze scholen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012).

Figuur 3.14 Impact van gemiddelde futiliteitsgevoelens bij leerlingen (min=10; max=50) op gemiddelde onderwijsprestaties (min=0; max=60) in de scholen (N=66)



Figuur 3.15 Schematische voorstelling van de processen waarlangs school-segregatie een impact heeft op de onderwijsprestaties van de leerlingen



De processen waarlangs schoolsegregatie een impact heeft op de onderwijsprestaties van de leerlingen worden samengevat in figuur 3.15. De sociaal-economische samenstelling van de school heeft dus in eerste instantie een impact op de leerkrachtencultuur, dit zijn de gedeelde opvattingen van de leerkrachten in deze scholen (Van Houtte, 2011). Meer specifiek vinden we dat de leerkrachten in scholen met een hoger aandeel van kansarme leerlin-

gen lagere onderwijsbaarheidsverwachtingen hebben. Vervolgens heeft de leerkrachtencultuur een impact op de leerlingencultuur, dit zijn de gedeelde opvattingen van de leerlingen binnen de scholen. We vinden namelijk dat lagere onderwijsbaarheidsverwachtingen bij de leerkrachten samengaan met meer gevoelens van futiliteit bij de leerlingen. Ten slotte vinden we dat meer gevoelens van futiliteit resulteren in lagere onderwijsprestaties.

3.6 Mechanismen van de leerkrachtenverwachtingen

Hierboven hebben we aangetoond dat naarmate er meer allochtonen op een school zijn de onderwijsbaarheidsverwachtingen gemiddeld lager zijn. We hebben echter nog niet besproken *hoe* dit tot stand komt. Op basis van de 26 diepte-interviews die we afgenomen hebben bij de leerkrachten in vijftal scholen, zullen we nu nagaan *waarom* een hogere concentratie van kansarme, allochtone leerlingen in een school samengaat met lagere verwachtingen bij de leerkrachten die werkzaam zijn in die school. Bovendien hebben we reeds geargumenteed dat de leerkrachtenverwachtingen een effect hebben op de leerlingen, door eerst de overtuigingen van de leerlingen, hun futiliteitsgevoelens, te beïnvloeden. Dit impliceert dat de leerkrachten hun verwachtingen ook impliciet of expliciet *communiceren* aan de leerlingen. Daarom gaan we ook na of en hoe de leerkrachten hun verwachtingen uiten naar hun leerlingen toe.

3.6.1 Overtuigingen van de leerkrachten: de “gezonde” mix

In eerste instantie viel het op dat het discours van de leerkrachten in scholen met een hogere concentratie van kansarme en allochtone leerlingen veel positiever was dan wat men zou verwachten op basis van maatschappelijke clichés over concentratiescholen. Bijna alle leerkrachten in deze ‘zwarte’ scholen benadrukten eerst en vooral positieve aspecten aan hun school: sfeer onder de collega’s, gevoelens van solidariteit, opgroeien in contact met multiculturele omgeving, en gevoelens van voldoening zijn volgens de leerkrachten gerelateerd aan de etnische en sociaaleconomische samenstelling van de school.

Onderzoeker: Op wat heeft dat [schoolsamenstelling] allemaal een invloed?

Saskia: Ik vind het persoonlijk heel verrijkend, uitdagend. Mij persoonlijk zouden ze niet meer in een andere soort school moeten zetten, alhoewel het veel meer inzet en intensief is maar... Ik vind het veel meer voldoening. Ge... Het werkt soms voor en tegen hé. We zijn rechtuit, ik heb dat gemerkt in de andere soort school, zouden ze kinderen verraden voor 1 puntje hé; die is aan het afkijken, die dit die dat. En hier, ge voelt die, ja, die samenhangigheid zo hé. Ik vind het heel verrijkend, ik zou niet meer anders willen.

(Leerkracht, Zwart Vierkant, Vrouwelijk, 30)

Jaclyn: Ik vind een multiculturele omgeving een ongelooflijke, leerrijke en rijke omgeving. Mijn dochter gaat hier ook naar school en da's ook één van de redenen waarom ik vind dat ze, want wij wonen hier niet in de buurt, maar waarom dat ik wel blij ben dat ze hier naar school gaat, omdat ze, omdat ik da belangrijk vind dat ze daarmee in contact komt, en dat ze daarmee opgroeit, naar verdraagzaamheid toe.

(Leerkracht, Zwarte Driehoek, Vrouwelijk, 30)

Toch werd het snel duidelijk dat de leerkrachten bezorgdheden hadden over de spreekwoordelijke gezondheid van hun school, en dit voornamelijk op basis van de etnische samenstelling van hun school. Leerkrachten in de 'zwarte' scholen spraken voortdurend over de afwezigheid van een 'gezonde mix', 'gezond evenwicht' of 'gezonde mengeling', vooral wanneer het ging over een hogere concentratie van Turkse en Marokkaanse leerlingen:

Sonja: Wij zaten vroeger tussen gemengde nationaliteiten hé. We hadden Polen, we hadden Turken, we hadden Marokkanen, we hadden Italianen

Onderzoeker: En nu is het?

Sonja: En nu is het hoofdzakelijk Turkse kinderen en Marokkaanse. Ja, er is een verschil, toch wel in cultuurachtergrond. Polen en Italianen zijn Katholieken en de andere zijn Islam en wij hebben nu overwegend Islam-kinderen. Ja, ik vond het een **gezondere mix** met andere culturen en andere godsdiensten bij elkaar dan nu... Ja, dat gaat hier in * ook wel een beetje een probleem worden omdat het geboortecijfer is half-half op dit moment dus op zekere moment gaat gij in de meeste scholen in * toch wel een half-half mix van kinderen krijgen. Dat is nog een **gezonde mix**, noem ik dat dan nog. Hier vind ik het... we hebben er alle mogelijke dingen aan gedaan om dat tegen te houden.

(Directeur, Zwarte Cirkel, Vrouwelijk, 50)

Saskia: Ik vind de ideaalschool is een **gezonde mix** zoals ook België eruit ziet... Ik vind een ideale school, is een school waar ook Marokkanen zitten, ook Turken, ook Belgen, ook Polen. Zo ziet onze samenleving er nu eenmaal uit. Hoe België er uit ziet, zeker * [deze] gemeenten. Maar onze school is eerder toch wel... Wij zijn een school, ja ook wel een concentratieschool met vooral Turkse leerlingen hier wel. Dat is wel Turks. Maar vind ik dat goed? Ik vind het zou **gezonder** zijn om een goede mix te hebben maar * [deze gemeente] heeft **geen gezonde mix**. Dus wij hebben leerlingen zoals onze wijk eruit ziet. Heel veel Belgen trekken weg uit * [deze wijk], daar merken ze van de gemeente uit.

(Leerkracht, Zwart Vierkant, Vrouwelijk, 30)

Daarentegen sprak Ann die als een leerkracht werk in de ‘Witte Driehoek’ waar er relatief weinig Turkse en Marokkaanse leerlingen schoollopen, over het ‘geluk hebben’ dat de ‘Witte Driehoek’ een ‘gezond evenwicht’ blijft:

Onderzoeker: Nu die, die publiek is in die 20 jaar tijd hier ook veranderd en...

Ann: Zeker hé, in * [deze stad] altijd, het publiek alé... * [Deze stad] is enorm in verandering hé. Het aantal vreemdelingen, niet alleen Marokkanen en Turken hé. Er komt van alles hé. Afrikanen hebt ge enorm veel. Er is een tijd dat de Russen binnenvielen, zeggen wij dan. De Polen vielen binnen. Dan merk je echt zo, dat is met periodes. Maar we hebben wel altijd het geluk gehad dat het een **gezond evenwicht** blijft. En dat is heel belangrijk, dat we dat kunnen volhouden

(Leerkracht, Witte Driehoek, Vrouwelijk, 44)

De leerkrachten in de ‘zwarte’ scholen geloofden dat de gezondheid van hun school onder bedreiging stond door één grote, bijna allesomvattend probleem: namelijk de linguïstische achtergrond van de leerlingen en de taalkeuze werd gezien als de oorzaak van de afwezigheid van de gezonde mix, want het spreken van de moedertaal vormde volgens de leerkrachten een drempel voor onderwijssucces:

Maria: Ook het Turks spreken op de speelplaats bijvoorbeeld nu. Dat is iets wat dat je veel moeilijker aanpakt als jij 90 procent Turkse kinderen op de speelplaats hebt. Dat is iets heel natuurlijk. De ene zegt iets in het Turks en de andere ant-

woorden iets in het Turks, en dan mag jij 83 keer op een dag hun daarop wijzen. Maar dat is iets wat al helemaal niet gebeurt als ge een gezonde mengeling hebt

(Directeur, Zwart Vierkant, Vrouwelijk, 30)

Jaclyn: Sowieso denk ik al als ge in een school staat waar dat de meeste kinderen geen Nederlands praten, kan het niveau van taal niet zo hoog zijn of minder in niveau zijn dan dan waar dat iedereen Nederlands praat en moede gewoon op een andere manier les geven omdat ge sowieso met de basis moet beginnen.

(Leerkracht, Zwarte Driehoek, Vrouwelijk, 30).

Kristof: Als ge meer met Nederlandstalige kinderen moet omgaan, meer moet in interactie gaan, gaat ge zelf ook al gemakkelijker die taal leren en ook iets meer moeite doen om die taal onder handen te krijgen. Als ge eerlijk moet zijn, als ge mocht kiezen, dan hebt ge liever een 50/50 eigenlijk, een school die 50% misschien allochtoon is en 50% Belgisch is. Dat zou misschien de beste mix zijn geweest.

(Leerkracht, Zwarte Cirkel, Mannelijk, 32).

De leerkrachten hebben bovendien de verwachting dat de leerlingen reeds met een taalprobleem naar school komen:

Kelly: Ze hebben ze een achterstand bij aanvang al. Ja, we proberen dat wel op te lossen in de school en op te vangen maar toch blijft het moeilijk voor sommige kinderen natuurlijk. Zonder de taal fatsoenlijk te kennen, gaat ge achterstanden oplossen om dingen te kunnen begrijpen. Dus ge moet ook taal gebruiken binnen rekenen, als ge iets wetenschappelijk wilt doen, moet ge ook de taal goed kunnen begrijpen en in uw latere leven om gesprekken te kunnen voeren met bijvoorbeeld uw baas of zo. Ge moogt dan heel slim zijn en heel veel daarover kennen, als gij niet.. Als ge niet eenzelfde taal kunt gebruiken, wordt het moeilijk

(Leerkracht, Zwarte Cirkel, Vrouwelijk, 26).

Sonja: We hebben een ... we zitten met een taalprobleem, sowieso. Al van in de kleuterklas, van hun twee-en-half-tjes, dat is een taalprobleem waar dat we mee moeten werken en wat het soms niet gemakkelijk maakt

(Directeur, Zwarte Cirkel, Vrouwelijk, 50).

Wanneer we onze kwalitatieve gegevens dieper analyseren, blijkt niet zozeer de etnische maar veeleer de sociaaleconomische samenstelling het probleem te zijn:

In de ‘zwarte’ scholen werden de middenklasse allochtonen en hun taalkeuze gezien als onproblematisch. Volgens de leerkrachten doen de middenklasse allochtonen ‘*moeite om taal onder de knie te krijgen*’ (dixit Sonja) en hun taalgebruik is ‘*vergelijkbaar met onze manier*’, dixit Rik:

Onderzoeker: Is dat omdat die leerlingen van lager opgeleide minder welgestelde gezinnen zijn of is dat de etniciteit dat een rol speelt, volgens u?

Sonja: Ik denk niet dat ge dat los kunt koppelen. Ik denk dat het heeft met de twee te maken. Ge ziet vaak ook, die mensen die dan in kansarmoede leven, zijn ook die mensen die bijvoorbeeld die taal, die ook niet de moeite gaan doen voor die taal onder de knie te krijgen.

(Directeur, Zwarte Cirkel, Vrouw, 50).

Rik: Leerlingen van hooggeschoolde ouders, die hebben de Nederlandse taal ook heel goed onder de knie, meestal en daar wordt ook constant Nederlands mee gepraat thuis en daar wordt op een heel andere manier mee omgegaan. Alé dan is dat eigenlijk bijna te vergelijken met onze manier van leven gewoon, ook het Nederlands en het dit en dat. Want alles op school gebeurt ook in het Nederlands. Gelijk, terwijl, andere ouders thuis, de Turkse taal bijvoorbeeld, blijven hanteren. Die hebben ook moeite met taal op school waardoor die prestaties ook een stuk minder liggen als de andere leerlingen, snapt ge? Dus daarmee zijn er ook veel niveauverschillen.

(Leerkracht, Zwart Vierkant, Mannelijk, 27)

Bovendien, de kansarme autochtone leerlingen in deze ‘zwarte’ scholen werden er eveneens van verdacht een taalprobleem te hebben. Niet moedertaal, maar wel het spreken van dialect was bij hen het gepercipieerde probleem:

Sarah: Ge hebt dan evengoed kinderen die hier Belgische roots hebben maar die dan heel veel dialect praten en die dan evenveel moeite hebben met de taal

(Leerkracht, Zwart Vierkant, Vrouwelijk, 29)

Deze verwachtingen van de leerkrachten in ‘zwarte’ scholen contrasteerden zeer sterk met de overtuigingen van de leerkrachten in de ‘witte’ scholen waar er bijna geen kansarme leerlingen zijn. De allochtone leerlingen in de ‘*Witte Cirkel*’ werden bijvoorbeeld beschouwd als leerlingen wiens ouders bewust voor de ‘*Witte Cirkel*’ kozen ‘omdat er Nederlands wordt gesproken’. De allochtone leerlingen hier werden dus vrijgesteld van de taalachterstandsverwachting:

Koen: Hier hebben we daar ook weinig last van. Want de meeste die hier komen, alé die twee [allochtone leerlingen] die nu in het zesde zitten, die zijn hier in de tijd gekomen omdat ze niet... die wilden niet in het stad naar school gaan omdat er daar teveel Turken en Marokkanen zaten en dat er te weinig Nederlands ging gesproken worden en die ouders, die hebben zelf beslist van mijn kind moet beter Nederlands spreken om dat die hier moet opgroeien en die moet hier straks werk gaan zoeken en die moet.

(Leerkracht, Witte Cirkel, Mannelijk, 52)

Hans: Ja bijvoorbeeld, neem nu de migrantjes ook hé hier op school, dat zijn bijna allemaal mensen die hun kind, die dus naar onze school komen omdat hier op onze school, ja omdat er Nederlands gesproken wordt en, ja ik bedoel, mensen die zich willen integreren, ja die hebben er alle belang bij dat hun kinderen goed Nederlands spreken hé natuurlijk.

(Leerkracht, Witte Cirkel, Mannelijk, 58)

Bovendien werd het dialect spreken als een non-issue beschouwd in de ‘Witte Cirkel’:

Onderzoeker: Spreken de leerlingen hier dan altijd AN of komt het ook eens voor dat ze dialect spreken?

Lise: Echt dialect, plat Gents? Dat ga je hier niet echt horen maar, ik bedoel, wij hebben allemaal zo de neiging om onze laatste letter niet uit te spreken. Dus leerlingen doen dat ook, leerkrachten doen dat ook. Is dat dan geen AN meer? Goh, het is ook geen, geen platte dialect.

(Leerkracht, Witte Cirkel, Vrouwelijk, 47)

3.6.2 Verwachtingen gecommuniceerd

Uit het voorgaande blijkt dat in scholen met een hoger aandeel van kansarme (allochtone) leerlingen de leerkrachten minder onderwijssucces verwachten omdat er geen ‘gezonde mix’ is in hun scholen door de linguïstische achtergronden van de leerlingen. De vraag die we nu willen beantwoorden is of deze verwachtingen ook worden gecommuniceerd naar de leerlingen, en indien wel, hoe de leerkrachten hun verwachten communiceren.

Onze gegevens wezen uit dat de leerkrachten hun verwachtingen vooral op een *impliciete* wijze communiceren aan de leerlingen. Hoewel de leerkrachten overtuigd zijn dat het meer spreken van een andere taal automatisch leidt tot lagere onderwijsprestaties, wordt deze verwachting vooral impliciet meegegeven aan de leerlingen door hen voortdurend aan te sporen om enkel Nederlands te spreken:

Onderzoeker: Wat is dan volgens u het doorslaggevend element [met betrekking tot onderwijssucces]

Sarah: De taal is hier het grote probleem. Ja, wij zitten hier met onze school ook midden in de cité, en ja, ons kinderen komen dus recht uit die cités. Die cités zijn echt geconcentreerd. Dus en dat talige speelt daar dus natuurlijk een grote rol. Dat is, ze komen buiten en ze beginnen onmiddellijk ook terug Turks te praten hé. In de gang, hop terug Turks, met vriendjes terug Turks, als ze vlug iets moeten vertellen, terug Turks. Dus bij ons is het constant, de hele dag door, hameren: praat Nederlands met elkaar, praat Nederlands, zeg het eens in Nederlands.

(Leerkracht, Zwart Vierkant, Vrouwelijk, 29)

Ook van de ouders wordt er verwacht dat ze enkel Nederlands spreken. En volgens Tom ‘zeker als ze op school zijn’:

Tom: het enigste wat ons een beetje soms tegen de borst stoot is als die mensen [ouders] op de speelplaats staan, dat men met hun kinderen, en met hun buurvrouwen of hun familieleden in een vreemde taal spreekt terwijl wij eigenlijk als school ijveren voor: ‘begin asjeblieft in het Nederlands, toch zeker als je in de school bent. Want daar valt en staat alles mee hé, als je de taal niet kent ja dan loopt uw kind op den duur de kans om achter te geraken’.

(Leerkracht, Zwarte Cirkel, Man, 54)

Ten slotte, zien we dat het eentaligheidsideaal en de lagere verwachtingen die gelinkt zijn aan het spreken van de moedertaal ook geïmpliceerd worden door de inrichting van de scholen (bijvoorbeeld door posters die het belang van het Nederlands visualiseren, zie citaat van Kristof) en ook door het expliciet straffen van het gebruik van de moedertaal (zie citaat Katja):

Kristof: we zijn ook van plan om Nederlandse spreuken op pamfletten, ik weet niet hoe we het gaan inkleden, op te hangen op school dat Nederlands toch eigenlijk belangrijk is. Het is toch iets waar we aan moeten en kunnen werken.

(Leerkracht, Zwarte Cirkel, Man, 32)

Katja: In het schoolreglement staat het dat er alleen Nederlands gesproken mag worden en anders worden ze toch wel gestraft.

Onderzoeker: En wat bedoelt u dan specifiek met straffen eigenlijk?

Katja: Goh, ik werk bijvoorbeeld met een streepjessysteem, hebben ze vijf keer, dan moeten ze, kunnen ze eens een blad straf krijgen of een speelplaats eens opruimen. Maar dat hangt van groep tot groep af. Bij de één groep werkt dat, bij de andere groep werkt dat niet. Bij de andere moet ge veel strenger sneller straf geven

(Leerkracht, Zwarte Cirkel, Vrouwelijk, 45)

3.6.3 Effectief ‘ongezond’ of sociale hypochondrie?¹¹

Een terechte vraag is of de leerkrachten gewoon geen ‘gelijk’ hebben. Indien de taalkeuze van de leerlingen effectief verschilt naargelang de samenstelling van de school en de taalkeuze heeft op zijn beurt een impact op de onderwijsprestaties, dan kunnen we niet spreken over ‘lagere verwachtingen’, maar dienen we eerder vast te stellen dat het gaat om een accurate observatie van de leerkrachten, dat er inderdaad geen ‘gezonde mix’ is in de concentratiescholen door de taalkeuze van de leerlingen. Met andere woorden, de

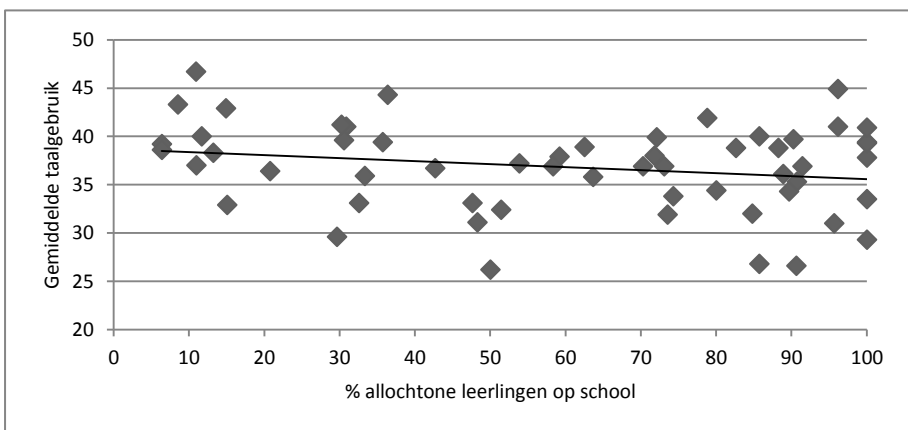
¹¹ We ontleen deze term van de Nederlandse socioloog Willem Schinkel (2007, 2008). Volgens Schinkel hebben de immigratieprocessen van de voorbij decennia vooral geleid tot sociale hypochondrie. Dat wil zeggen, we zijn geëvolueerd naar een samenleving dat zich via onderbuikgevoelens allerlei kwalen aanpraat. Dit gaat vooral samen met het problematiseren van de ‘allochtonen’. De theoretische veronderstellingen van Schinkel zijn alsnog weinig empirisch getoetst.

vraag is of de leerlingen effectief meer hun moedertaal spreken (onderling of met hun ouders) in scholen met een hogere concentratie van allochtone leerlingen en of het spreken van de moedertaal tot slechtere onderwijsprestaties leidt. We onderzoeken deze twee vragen met betrekking tot Turkse en Marokkaanse leerlingen, daar vooral de concentratie van deze leerlingen als een bedreiging voor de spreekwoordelijke gezondheid van de school werd gezien.

De onderwijsprestaties van de leerlingen zijn nagegaan met de Dudal-test die we eerder beschreven hebben. De taalkeuze van de leerlingen is nagegaan op basis van zeven vragen. Meer specifiek hebben we aan de leerlingen gevraagd in welke mate ze in het Nederlands of een andere taal spreken in de volgende situaties: (1) thuis met je vader, (2) thuis met je moeder, (3) thuis met je broers/zussen, (4) in de klas met je vrienden, (5) op de speelplaats met je vrienden, (6) buiten de school met je vrienden, (7) op internet met je vrienden. De leerlingen hadden vijf antwoordcategorieën, gaande van 'Altijd een andere taal' (score 1) tot 'altijd Nederlands' (score 5). Het gemiddelde van de zeven vragen werd genomen als indicatie van de taalkeuze van een leerling (Cronbach's $\alpha=0.87$). Hoe hoger hun score, hoe vaker de leerlingen het Nederlands spreken.

Figuur 3.17 geeft aan dat Turkse en Marokkaanse leerlingen effectief iets minder Nederlands spreken in scholen met een hogere concentratie van allochtone leerlingen.

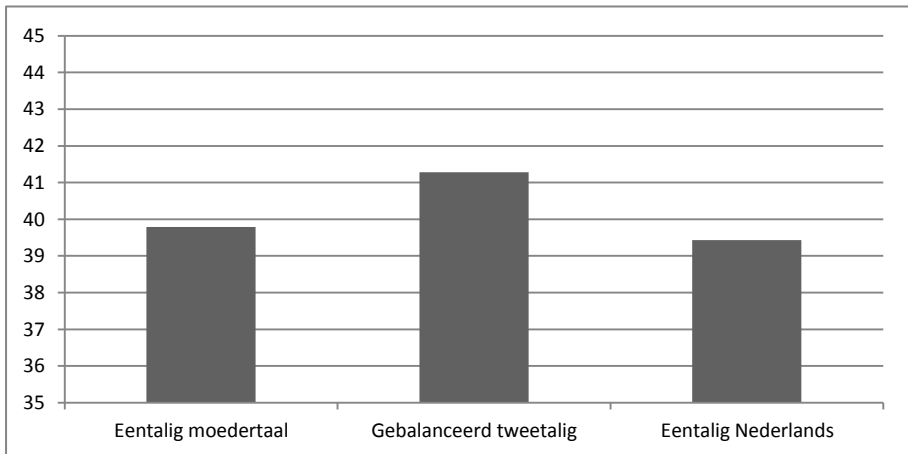
Figuur 3.17 Gemiddelde taalkeuze (min=10; max=50) van Turkse en Marokkaanse leerlingen naar percentage allochtone leerlingen op school (N=56)



De frequentie van taalkeuze kan echter slechts een verklaring bieden voor de impact van schoolsegregatie, indien de taalkeuze zelf gerelateerd is aan onderwijsprestaties. Dus de vraag die nu overblijft is of het meer of minder spreken van de moedertaal effectief een negatieve impact heeft op de onderwijsprestaties van de leerlingen. In navolging van internationale studies met betrekking tot de impact van meertaligheid (zie Portes & Hao, 2002; Lutz & Crist, 2009), maken we onderscheid tussen drie groepen. We hebben de leerlingen gecategoriseerd als: (1) voornamelijk eentalige moedertaal sprekers, (2) gebalanceerde tweetaligen en (3) voornamelijk Nederlandstaligen.

Figuur 3.18 geeft de gemiddelde onderwijsprestaties weer van deze drie categorieën voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Het is duidelijk dat meertaligheid gerelateerd is aan betere resultaten dan beide vormen van eentaligheid: Turkse en Marokkaanse leerlingen die zowel het Nederlands als hun moedertaal spreken, scoren significant beter dan Turkse en Marokkaanse leerlingen die voornamelijk in het Nederlands ($p < 0.05$) of die voornamelijk in hun moedertaal spreken ($p < 0.05$). Bovendien verschillen Turkse en Marokkaanse leerlingen die voornamelijk Nederlands spreken *niet* van leerlingen die voornamelijk hun moedertaal spreken ($p = 0.39$).

Figuur 3.18 Gemiddelde scores op wiskunde (min=0; max=60) van etnisch Turkse en Marokkaanse leerlingen (N=813) naargelang hun taalkeuze. (Rekening houdend met hun sociaaleconomische achtergrond)



Deze laatste bevinding betekent dat de taalkeuze van de leerlingen niet kan verklaren waarom er meer of minder gepresteerd wordt in concentratiescho-

len. Dit wijst erop dat vele leerkrachten effectief lijden aan sociale hypochondrie. Dit wil zeggen dat hun verwachtingen en bezorgdheden dat er geen ‘gezonde mix’ kan zijn in concentratiescholen omwille van de taalkeuze van de leerlingen niet strookt met de empirische realiteit. Wat wel ongezond is, zijn deze verwachtingen zelf: de lagere onderwijsbaarheidsverwachtingen in concentratiescholen die voortvloeien uit het eentaligheidsideaal en de uitingen hiervan naar de leerlingen.

3.7 Conclusie

Onze resultaten wijzen uit dat de sociaaleconomische achtergrond van het leerlingenpubliek op een school een impact heeft op de onderwijsprestaties van de leerlingen: hoe groter de proportie kansarme leerlingen op een school, hoe lager de prestaties gemiddeld zijn. De *etnische* samenstelling van het leerlingenpubliek van een school heeft echter geen impact op de wiskunde-prestaties van de leerlingen, althans wanneer we rekening houden met de sociaaleconomische afkomst van de leerlingen. Paradoxaal genoeg krijgen etnische factoren duidelijk meer aandacht in het publieke discours dan de sociaaleconomische factoren die er wél toe doen.

We hebben ook onderzocht waarom de samenstelling een impact heeft op de onderwijsprestaties van de leerlingen. Onze kwantitatieve gegevens wijzen uit dat hogere percentages van kansarme leerlingen op een school samen gaan met lagere onderwijsbaarheidsverwachtingen bij de leerkrachten. Lagere leerkrachtenverwachtingen leiden op hun beurt tot meer gevoelens van futiliteit bij de leerlingen. Deze twee aspecten bieden kunnen een verklaring waarom leerlingen slechter presteren in scholen met veel kansarme leerlingen. Uit onze kwalitatieve gegevens blijkt dat de leerkrachten in concentratiescholen vooral de taalkeuze van de kansarme leerlingen als problematisch beschouwen. Omdat de leerlingen in de concentratiescholen vaak in hun moedertaal of het dialect spreken (met elkaar of met hun ouders), verwachten de leerkrachten dat ze minder onderwijssucces zullen boeken. Deze lagere verwachtingen worden vooral impliciet gecommuniceerd naar de leerlingen: in de ‘zwarte’ scholen vragen de leerkrachten van hun leerlingen (en hun ouders) voortdurend om enkel en alleen in het Nederlands te spreken. Ten slotte wijzen onze kwantitatieve gegevens uit dat Turkse en Marokkaanse leerlingen die gebalanceerd tweetalig zijn, dus die zowel hun moedertaal als het Nederlands spreken, beter presteren dan leerlingen die voornamelijk Nederlands of voornamelijk hun moedertaal spreken.

In het licht van deze laatste bevinding, kunnen we de opvattingen van de vele leerkrachten dat er geen ‘gezonde mix’ kan zijn in hun school omdat de leerlingen er minder Nederlands spreken, als een vorm van sociale hypochondrie beschouwen. Want empirisch gezien kunnen we hun diagnose dat anderstaligheid leidt tot slechtere prestaties niet onderschrijven. Wat er wel ongezond is, zijn de lagere verwachtingen die ertoe leiden dat leerlingen hogere gevoelens van futiliteit hebben.

Toch ondersteunen de resultaten van het onderzoek met betrekking tot non-cognitieve uitkomsten gedeeltelijk de wenselijkheid van een desegregatiebeleid. Zo vinden we dat gemengde scholen leiden tot meer interetnische vriendschappen en dankzij deze vriendschappen komen de verschillende sociale identiteiten van de leerlingen dicht bij elkaar.

Dit neemt niet weg dat er wellicht altijd concentratiescholen zullen blijven bestaan. Maar dat hoeft minder problematisch te zijn indien we erin slagen om ook in deze scholen uitdagend, kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden waarbij de meertalige bagage van leerlingen met diverse achtergronden gewaardeerd wordt en de leerkrachten hoge verwachtingen koesteren (Sierens & Van Avermaet, 2010; Agirdag, 2010). Dat er vele ‘zwarte’ concentratiescholen zijn die dit al hebben gerealiseerd maakt duidelijk dat dit geen utopie is, maar een haalbare realiteit voor *alle* scholen.

Referenties

- Agirdag, O. (2010) 'Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools'. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), pp. 307-321.
- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011) 'Ethnic school composition and peer victimization: a focus on the interethnic school climate'. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), pp. 465-473.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011) 'Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils'. *Ethnic and Racial Studies*, 34(2), pp. 357-378.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012) 'Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture'. *European Sociological Review* (in druk).
- Agirdag, O., Huyst, P. & Van Houtte, M. (2012) 'Determinants of the formation of a European identity among children: individual- and school-level influences'. *Journal of Common Market Studies* (in druk).
- Avermaet, P. & S. Sierens (2010). 'Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs'. *Handboek beleidsvoerend vermogen. Doelgerichte visie* 4, pp. 1-48.
- Braddock, J., & Eitle, T. (2003). The effects of school desegregation. In Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 828-846). San Francisco, CA, Jossey-Bass., pp. 828-846.
- Brookover, W. B. B., Charles, Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement : schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). *The geography of education: Introduction*. *Urban Studies*, 44, pp. 1161-1174.

- Coenders, M., Lubbers, M. & Scheepers, P. (2004). Weerstand tegen scholen met allochtone kinderen'. *Mens & Maatschappij*, 79, 124-143.
- Debruyne, T., De Rechter, G., Lamote, J., Thys, G., Van Damme, K. & Van de Velde, V. (2006). *Gelijke onderwijskansen. Lokale overlegplatforms evaluatie werking 2004-2006*. Brussel, Ministerie van onderwijs en vorming.
- De Rycke, L., Swyngedouw, M. (1999), 'The value of concentration schools as appreciated by Moroccans, Turks and unskilled Belgians in Brussels', *International Journal of Educational Research*, vol. 31, 267-281.
- Desmedt, E., & Nicaise, I. (2007). 'Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen?' In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelle-riaux, (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent, Academia Press.
- Ducquet, N., et al. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Dudal, P. & Deloof, G. (2004). *Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding. Leerlingenvolgsysteem. Wiskunde: Toetsen 5 - Basisboek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G. Veen, I. van der en Vergeer, M. (red.) (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale pisa-data*. Universiteit Maastricht (Inaugurele rede).
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). 'Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?' *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Gewirtz, S., S. Ball & R. Bowe (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.

- Gorard, S. (1999), Keeping a sense of proportion: the "politician's error" in analysing school outcomes, *British Journal of Educational Studies*, jrg. 47, nr. 3, p. 235-246.
- Gray-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 26-54.
- Groenez (2008). *Hoe meten we (sociale) segregatie in het onderwijs?* Leuven, HI-VA (ongepubliceerd).
- Harris, R. (2011). 'Segregation by choice? Social and ethnic differences between English schools'. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (eds.) *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, pp. 67-82.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voorgezet onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hirtt, N., Nicaise, I & De Zutter, D. (2007), *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO.
- Hutchens, R. (2004). 'One measure of segregation'. *International Economic Review*, 45. pp. 555-578.
- Jacobs, D., Swyngedouw, M., Hanquinet, L., Vandezande, V., Andersson, R., Horta, A., Berger, M. (2009). The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *Journal of International Migration and Integration*, 10(1), 67-88.
- Jansens, M., Seynaeve, K., & Verlot, M. (1997) *From a black to a multicultural school: how to move a system strategy?* DTEW Research Report 9702. Leuven, K.U.
- Jencks, C., & Mayer, S. E. (1990). 'The social consequences of growing up in a poor neighborhood'. In Lynn, L. E., & McGeary, M. G. H.(Eds.) *Inner-City Poverty in the United States*, Washington DC, National Academy Press, pp. 111-186.
- Jussim, L. (1986). 'Self-fulfilling prophecies - A theoretical and integrative review'. *Psychological Review*, 93(4), pp. 429-445.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now : creating middle-class schools through public school choice*. Washington, D.C., Brookings Institution Press.

- Karssen, M., Veen, I. van der & Roeleveld, J. (2011). *Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen 2011, 8-10 juni, Maastricht.
- Karsten, S. (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 9(3), pp. 211–225.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C. & Elsof, D. (2002), *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Karsten, S., Ledouw, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003) 'School choice and ethnic segregation'. *Educational Policy*, 17, pp. 452-477.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). 'Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities'. *Education and Urban Society*, 38(2), 228-247.
- Karsten, S. (2009). *School segregation*. Paper presented at the EC/OECD Meeting The Labour Market Integration of Children of Immigrants.
- Kesteloot, C. & Van der Haegen, H. (1997). 'Foreigners in Brussels 1981-1991: Spatial continuity and social change'. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 88, 2, pp. 105-119.
- Kornblau, B. (1982). 'The Teachable Pupil Survey - a Technique for Assessing Teachers Perceptions of Pupil Attributes'. *Psychology in the Schools*, 19(2), 170-174.
- Ladd, H., & Fiske, E. (2003). 'Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, jrg. 25, nr. 1, p. 97–112.
- Lauder, H. (1991). 'Education, democracy and the economy.' *British Journal of Sociology of Education*. 12 (4) pp. 417 – 431.
- Lauder, H. & Hughes, D. (1999), *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Levin, H. (1998), 'Educational vouchers: effectiveness, choice and costs', *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 17, p. 373–392.
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: IMES.

- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). 'A Collective Self-Esteem Scale - Self-Evaluation of Ones Social Identity'. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.
- Lutz, A. & Crist, S. (2009). 'Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants'. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), pp. 346-368.
- Maestri, V. (2011). *A deeper insight into the ethnic make-up of school cohorts. Diversity and school achievement*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amsterdams instituut voor arbeidsstudies (Working paper 11-108).
- Mahieu, P. (1996). '(De)segregatie: een probleem van scholen: een uitdaging in scholen'. *Impuls Tijdschrift voor onderwijsbegeleiding*, 27, 1, pp. 15-21.
- Mahieu, P. & Schepens, I. (1995). *De implementatie van de non-discriminatieverklaring in basisscholen*. Antwerpen, USFIA-IDEA.
- Musterd, S. & De Winter, M. (1998). 'Conditions for spatial segregation: some European perspectives'. *International Journal of Urban and Regional Research*, 22, pp. 665-73.
- Nicaise, I. (2001). 'Onderwijs en armoedebestrijding op zoek naar een nieuwe adem'. In J. Vranken, et al. (eds.) *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001*. Leuven, Acco.
- Nouwen, W. & Vandenbroucke, A. (2011), 'Schoolkeuze en ervaringen met inschrijvingen bij etnisch-culturele minderheden in het gesegregeerde basisonderwijs van Antwerpen, Gent en Gent'. Paper gepresenteerd op seminarie 'Cultuuroverdracht en educatie', UCSIA, Universiteit Antwerpen, 10 februari 2011.
- Ornelis, F. (2006), 'Leerlingen inschrijven, spreiden en voorrang toekennen: juridische vragen bij het gelijkekansendecreet', in S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux, (eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, p. 109-137.
- Overbeeke, A. (2004). 'Segregatie, desegregatie, integratie? Het recht op schoolkeuze en -stichting, schoolkeuzegedrag en de gevolgen ervan voor de schoolsamenstelling'. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 303-318.

- Paulle, B (2007). 'Van kleur naar klasse. Desegregatie in het onderwijs'. In L. Veldboer, J.-W. Duyvendak & C. Bouw (red.), *De mixfactor. Integratie en segregatie in Nederland* (pp. 129-141). Amsterdam: Boom.
- Portes, A. & Hao. L. (2002) 'The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation'. *Ethnic and Racial Studies*, 25 (6), pp. 889-912.
- Ranson, S. (1993). 'Markets or democracy for education'. *British Journal of Educational Studies* 31 (4) pp. 333 – 352.
- Rath, J. (2008), 'De stijgingsroute werken', *Mitros Cahier*. p. 20-23.
- Roosens, E. (2005). 'Multiculturalism'. In Chr. Timmerman & B. Segaert, (eds.). *How to conquer the barriers to intercultural dialogue. Christianity, Islam and Judaism*. Brussel, Peter Lang.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. G. (1972). *Black and white self-esteem: the urban school child*. Washington: American Sociological Association.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.
- Saporito, S. (2003), 'Private choices, public consequences. magnet school choice and segregation by race and poverty', *Social Problems*, jrg. 50, nr. 2, p. 181-203.
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2011). The desegregation policy in Flemish primary education. Is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (Eds.). *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. (pp 69-87) Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schelling, T. (1969), 'Models of Segregation', *American Economic Review*, jrg. 59, nr. 2, p. 488-493.

- Schinkel, W. (2007). *Denken in een tijd van sociale hypochondrie. Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij*. Kampen: Klement.
- Schinkel, W. (2008). *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.
- Schryvers, E. (2005). *Het basisonderwijs in Antwerpen*. Studiedienst voor Stadsobservatie. Stad Antwerpen, pp. 16-22. http://www.lop.be/lop/files/_uploaded/antwbao/hoofdstuk_2___De_Antwerpse_leerlingen_in_cijfers_en_kleuren.pdf. (20.05.2011).
- Stephan, W. G. (1978). 'School-Desegregation - Evaluation of Predictions Made in Brown V Board of Education'. *Psychological Bulletin*, 85(2), 217-238.
- Tesser, P.T.M., e.a. (1999) *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en de arbeidsmarkt*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tomlinson, S. (1997), 'Diversity, choice and ethnicity: The effects of educational markets on ethnic minorities', *Oxford Review of Education*, jrg. 23, nr. 1, p. 63-67.
- Van Aerden, K. & Cantillon, B. (2010). *De sociale gelaagdheid van schoolse achterstand in GOK en niet-GOK scholen*. Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck. http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/20100906102306W_DWV.pdf. (01.09.2010).
- Van Breenen, K., e.a. (1991). *Etnische scheidslijnen in het Amsterdamse basisonderwijs, een keuze?* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Van de Kieft, M., Gerritsen, L., Koopman, C., Kuhnen, C. & Eijken, B. (2004), *Schoolkeuzemotieven. Onderzoek naar het schoolkeuzeproces van Amsterdamse ouders*, Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek.
- Vandenberghe, V. (1998), 'L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasimarché', *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, jrg. 37, nr. 1, p. 65-75.
- Van der Slik, F. W. P., Driessen, G. W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2006). 'Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools'. *European Sociological Review*, 22(3), pp. 293-308.

- Van der Wouw, B.A.J. (1994), *Schoolkeuze tussen wensen en realisering. Een onderzoek naar verklaringen voor veranderingen in schoolkeuzepatronen vanuit het perspectief van (etnische) segregatie*, Nijmegen, OOMO/ Tandem Felix.
- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010a). 'The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis'. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010b). 'Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect'. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237-265.
- Van Houtte, M. (2011). 'So where's the teacher in school effects research? : the impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education'. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* . Londen, Routledge, pp. 75-95
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2009) 'School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium'. *Sociology of Education*, 82(3), pp. 217-39.
- Van Robaeys, B., Perrin, N., Vranken, J. & Martiniello, M. (2006), *Armoede bij personen van vreemde afkomst becijferd*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Vermeulen, B.P. (2001). *Witte en zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie*. 's-Gravenhage: Elseviers bedrijfsinformatie.
- Vogels, R. en R. Bronneman-Helmerts (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vrielink, S., L. e.a. (2010). *Arbeidsmarktbarometer po,vo, mbo 2009/2010. Jaar-rapportage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. a study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: European University Institute.